

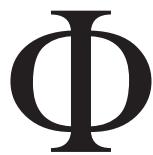


Revista de Filología y Lingüística de la  
Universidad de Costa Rica  
ISSN: 0377-628X  
[filyling@gmail.com](mailto:filyling@gmail.com)  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Marangon, Giorgia  
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ITALIANO APLICADO A LOS  
ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN  
Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, vol. 41, núm. 1, enero-  
junio, 2015, pp. 104-123  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267121003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



**Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**

Publicación Semestral, ISSN-0377-628X

Volumen 41 - Número 1

Enero - Junio 2015

---

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DEL ITALIANO APLICADO A LOS ESTUDIOS DE  
TRADUCCIÓN**

*Giorgia Marangon*



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada

# EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ITALIANO APLICADO A LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

## THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ITALIAN APPLIED TO TRANSLATION STUDIES

*Giorgia Marangon*

### RESUMEN

Las nuevas teorías del aprendizaje hacen hincapié en los procesos de reflexión, apreciación y valoración, y se centran en el estudiante como parte activa de su propio aprendizaje. El fomento de estos procesos mentales que se originan en el proceso de aprendizaje debe ser llevado a cabo en la Universidad para que el alumno continúe desarrollándolos y mejorándolos a lo largo de su vida profesional –consiguiendo, con ello, el denominado *long-life learning* perseguido por los actuales y futuros planes de estudio universitarios–.

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, italiano, didáctica, traducción.

### ABSTRACT

New theories of learning emphasized the process of reflection, appreciation and valuation, and focus on the student as an active part of his/her own learning. These mental processes which result from the learning process must be encouraged at the University so that the student can develop and improve them throughout his/her professional life, thus achieving the so called *long-life learning* which is pursued in the current and future university curricula.

**Key words:** teaching, learning, Italian, didactics, traslation.

## 1. Introducción

El aprendizaje se encuentra en la base de todo proceso educativo. Este ha de desembocar en la instrucción integradora de los contenidos didácticos, desarrollando al mismo tiempo las aptitudes y fomentando actitudes positivas, que llevarán al estudiante a su óptima realización personal. Los estudios de Traducción poseen una didáctica propia que ha sido desarrollada

---

**Dra. Giorgia Marangon.** Universidad de Córdoba. Profesora del Departamento de Ciencias del Lenguaje. España.  
Correo electrónico: lr1marmg@uco.es

Recepción: 12- 09- 2014  
Aceptación: 13- 11- 2014

y heredada de la generada en los estudios filológicos con fines específicos; no obstante, la didáctica es una disciplina cuyos métodos y principios son aplicables a cualquier situación en la que se transmiten conocimientos, puesto que “enseña a enseñar”.

Las nuevas teorías del aprendizaje hacen hincapié en los procesos de reflexión, apreciación y valoración, y se centran en el estudiante como parte activa de su propio aprendizaje. El fomento de estos procesos mentales que se originan en el proceso de aprendizaje debe ser llevado a cabo en la Universidad para que el alumno continúe desarrollándolos y mejorándolos a lo largo de su vida profesional –consiguiendo, con ello, el denominado *long-life learning* perseguido por los actuales y futuros planes de estudio universitarios–.

Entre las teorías más destacadas que abogan por estos modelos docentes podemos mencionar las siguientes:

- a. La Psicología Cognitiva, que busca analizar y comprender cómo se desarrollan los procesos mentales y que, por tanto, estudia la memoria, la atención, el procesamiento de la información en general, la inteligencia, etc. (Williams y Burden, 1999, pp. 23-30). Dentro de esta teoría cabe mencionar la *teoría genética de la escuela de Ginebra*, desarrollada por Piaget (Kitchener, 1986). Esta escuela, también llamada constructivista, parte de que el ser humano busca un sentido personal en todo lo que hace y que en todo proceso de aprendizaje busca no solo almacenar conocimientos, sino comprender; por ello, su objetivo principal es investigar la construcción de sentido (Williams y Burden, 1999, pp. 30-33). Piaget también estableció las distintas formas de aprehender el mundo a lo largo de nuestro desarrollo desde la temprana infancia hasta la edad adulta. Aunque la secuenciación hecha por Piaget haya sido muy criticada, sí subraya la evidencia de que cada persona tiene su propia forma de aprender.
- b. La Teoría del origen cultural de los procesos psicológicos superiores, de Vygotsky (1979), que explica cómo entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y de la importancia de la interacción comunicativa profesor-alumno y alumno-alumno.
- c. La Teoría de los esquemas, de Anderson (1983), que pone de relieve la importancia del procesamiento de la información en el ser humano.
- d. La Teoría del aprendizaje verbal significativo, de Ausubel (1983), que promulga la importancia de la construcción de significados como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otras palabras: el alumno aprende un contenido solo cuando es capaz de atribuirle significados más o menos profundos; esto dependerá empero de sus capacidades, de sus experiencias previas y de sus estructuras cognoscitivas.

El concepto de aprendizaje significativo tiene una estrecha relación con la motivación del alumno para aprender los nuevos contenidos. Philippe Meirieu (1990) plantea que el profesor debe considerar los conocimientos previos del estudiante para identificar un punto de apoyo sobre el cual articular un nuevo conocimiento. Esto exige del profesor capacidad para establecer una relación entre los contenidos que transmite a los estudiantes y los conocimientos previos de sus alumnos. Es lo que Biggs (1989) denomina una concepción cualitativa del aprendizaje, en la que la enseñanza se concibe como la facilitación de aprendizajes significativos por parte del estudiante. Es decir, existe una doble participación en el proceso del aprendizaje: por una parte, el estudiante debe hacer una construcción activa de significados

y, por otra, el docente, para conseguir ese objetivo por parte del discente, ha de desplegar toda una serie de estrategias que comprometan al alumno en actividades apropiadas para la construcción de tales aprendizajes.

En este sentido, el paradigma de calidad adquiere todo su significado en el proceso de aprendizaje y en el rol activo que adquiere el alumno para administrar su desarrollo. Al mismo tiempo, el profesor de calidad debe convertirse en un “propulsor” que crea un ambiente de aprendizaje en el aula y fuera de ella, un “facilitador” del aprendizaje y del auto aprendizaje, nuevos entornos de aprendizaje estimulados por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Este tipo de enseñanza de calidad exige, tanto de los docentes como de los alumnos, una modificación en las actitudes. Los docentes se convierten en guías, tutores, mediadores, con un papel de importancia crucial: su función es la de ayudar y apoyar a los estudiantes, quienes, en la medida de lo posible, toman ahora las riendas de su propio aprendizaje. Por lo tanto, uno de los requisitos profesionales del docente debe ser su capacidad y confianza para desarrollar y practicar métodos de enseñanza abiertos y participativos, sin obviar las potencialidades de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Por otra parte, en los estudiantes recae fundamentalmente la responsabilidad de su propio aprendizaje.

No se trata, pues, del mero aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes por parte del alumnado; el profesor también está obligado a adquirir los que para el ejercicio de su profesión sean convenientes, ya sean conocimientos sobre la materia que imparte, ya sean conocimientos instrumentales, como los relacionados con la didáctica. Tal y como se especifica en el *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación*,<sup>1</sup> nuestra tarea no se ciñe solo a la transmisión de información, sino que mediante la elección de ciertos materiales y la omisión de otros, así como con nuestra actitud y en nuestro trato, los alumnos perciben nuestros valores y convicciones. El profesor, pues –lo quiera o no– es siempre también un “educador” de los alumnos y contribuye a formarlos como personas.

De todo lo expuesto anteriormente se concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso activo, concebido como una interacción entre docentes, alumnos y ciertos componentes sociales y culturales. Pero para que se lleve a cabo, necesita de un componente básico: una detallada planificación de la docencia.

## 2. Planificación docente

Llamamos planificación al instrumento con el que los docentes organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han de realizar. Nuestra actividad académica se desarrolla en el seno de la Universidad de Córdoba y la asignatura que hemos elegido para la planificación docente es “Lengua C I (italiano)” aplicada a los estudios de traducción –asignatura que se imparte en el Grado de Traducción e Interpretación de la recién mencionada Universidad–. Lo que se pretende con esta planificación es fijar unos objetivos de aprendizaje, optar por una metodología didáctica y establecer unos criterios y unos procedimientos de evaluación adecuados a los contenidos seleccionados.

Cada uno de los apartados que la componen es autónomo y a la vez está interrelacionado con los demás hasta formar una totalidad de elementos y acciones integradas y coherentes. Cabe añadir una última y fundamental variable que se debe tener en consideración, es decir, el perfil del alumnado.

Es importante recordar que para la programación asumimos, filtrándolos críticamente, los fundamentos teóricos y las indicaciones operativas que derivan de los distintos componentes que forman un marco general de referencia para las actuaciones docentes y su organización. Nos referimos a:

- Los métodos y las técnicas didácticas del italiano como segunda lengua.
- El documento del MCER.<sup>2</sup>
- El conjunto de documentos e informes que guían la adaptación al nuevo modelo universitario del EEES.<sup>3</sup>
- La memoria del grado en el que la asignatura se integra y su ficha. Esta ficha es común a todos los idiomas modernos ofertados en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba.

## 2.1 Perfil del alumnado

Aunque no se puede hablar de un único perfil del “alumno tipo”, los alumnos que cursan la asignatura “Lengua C I (italiano)” provienen en su inmensa mayoría de la enseñanza secundaria. La delimitación de esta característica nos permite adelantar algunos puntos que necesitan más esfuerzo en nuestro enfoque didáctico y, por lo tanto, una aproximación específica a la hora de preparar la docencia. Un factor a tener en cuenta es el hecho de que la mayoría de nuestros estudiantes de Lengua italiana, al comienzo del curso, son principiantes. De manera excepcional puede haber algún estudiante con cierto nivel lingüístico adquirido anteriormente (los llamaremos falsos principiantes), lo que podrá ser un elemento enriquecedor y dinamizador de las clases. Además su aprovechamiento para la didáctica puede tener efectos positivos, sobre todo en las actividades prácticas que ve la participación activa de todo el alumnado, atenuando el ansia de resultado que puede frenar e inhibir el proceso de aprendizaje de los que sean más sensibles a estas dinámicas psicológicas, bastante frecuentes por otro lado en discentes adultos.

Otro aspecto a tener en cuenta con respecto al perfil del alumnado matriculado en esta asignatura, es la posible presencia de estudiantes *Erasmus* procedentes de universidades extranjeras. Como en el caso de los falsos principiantes, ellos también suelen contribuir notablemente a la dinamización de las clases presenciales, por lo que su participación en las actividades de grupo o individuales surte un efecto beneficioso para el conjunto de alumnado.

Además, es superfluo reconocer el importante nivel de fascinación que tienen para los hispanófonos la cultura, la música, el arte en todos sus ámbitos (desde la pintura hasta la cocina), el deporte italiano, etc.

Es importante por lo tanto aprovechar la presentación de la asignatura para llevar a cabo un breve sondeo entre el alumnado matriculado, mediante encuestas o actividades prácticas, que revelen su anterior formación escolar o procedencia, los conocimientos lingüísticos y culturales previos, su grado de interés hacia la materia, el País y sus expectativas. Sus respuestas proporcionan importantes informaciones al profesor, ya que le permite anticipar con cierto grado de exactitud los puntos fuertes y débiles del alumnado tomado en su conjunto e individualmente.

Por otra parte, consideramos que la transmisión de los conocimientos recogidos en la asignatura tiene que adaptarse a las necesidades de los distintos perfiles profesionales, *in primis* el traductológico, aparte de inscribirse también dentro de un marco educativo coherente.

Se trata de proporcionar no solo una competencia lingüístico-traductológica y comunicativa de la lengua italiana al estudiante, sino transmitirle también un conocimiento de la cultura italiana. El alumnado necesita, a nuestro juicio, un docente que domine la materia y que al mismo tiempo logre incentivar su curiosidad y su interés por una lengua extranjera, cuya utilidad o aplicaciones debe advertir enseguida. Y finalmente que le motive a la adquisición de determinadas estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua italiana.

## 2.2 Breve explicación de las competencias y objetivos

Este apartado está dedicado a describir los resultados de aprendizaje a lograr y las competencias a desarrollar en el ámbito de la asignatura “Lengua C I (italiano)”. Pero, ¿qué significa la palabra “competencia”? Desde que en 1965, Chomsky expusiera el concepto de “competencia lingüística” en sus *Aspects of the Theory of Syntax* han sido muchos los autores que han teorizado sobre el término y que lo han aplicado al terreno de la pedagogía. Sin ánimo de ser exhaustivos en la acotación teórica del concepto, no queremos desdenar unas anotaciones al respecto.

Meirieu (1989) define competencia como “Un conocimiento definido que pone en juego una o más capacidades en un campo nocional o disciplinario determinado” (p. 38). Según esta definición, competencia es sinónimo de capacidad. Para Le Boterf (1994) “La competencia no reside en los recursos (conocimientos...) que se activan, sino en la movilización misma de estos recursos. La competencia está a la orden del conocimiento-movilizado” (p. 41). Según Perrenoud (1997)

Una competencia es una capacidad de acción eficaz ante una familia de situaciones que para disponer de ésta se necesita a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. (p. 63)

En 2003, Tuning explica que las competencias representan una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa. Por tanto, una competencia es una combinación dinámica de elementos personales que son desarrollados a partir de un programa educativo.

Una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias supone unos cambios en el diseño curricular de la asignatura que afectan la organización de los contenidos, el sistema de evaluación así como las modalidades y métodos docentes. A ello corresponde, en primer lugar, una reorganización de los contenidos que permita al alumno adquirir unas herramientas cognitivas e instrumentales sobre una determinada materia más allá de lo estricta y explícitamente tratado en las clases presenciales. Se trata de desarrollar y diseñar unas estrategias adecuadas a fomentar el trabajo autónomo por parte del alumno como pieza clave de su proceso de aprendizaje: debe aprender a aprender. Este planteamiento queda concretizado en la distribución horaria del curso.<sup>4</sup>

El desarrollo de competencias insiste en la evaluación del proceso de aprendizaje por tareas integradoras y en la continua retroalimentación entre alumno y profesor, en lugar de una evaluación final de los resultados obtenidos. Y para terminar, una enseñanza basada en competencias supone combinar modalidades y métodos docentes más adecuados para la consecución de las distintas competencias vinculadas a la asignatura así como establecer el sistema de evaluación más apropiado para la consecución de cada una de ellas. Para la

programación docente que exponemos en este trabajo referida a la asignatura del nuevo Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, hemos intentado seguir las directrices de la formación en competencias, buscando el justo equilibrio entre competencias generales y específicas. En la planificación que presentamos hemos intentado combinar de manera coherente técnicas docentes y sistemas de evaluación que al incidir en el desarrollo de determinadas competencias deriven en una mejora generalizada de la calidad de los conocimientos alcanzados por el estudiante. Las competencias que se pretenden desarrollar en este programa son las que constan en la ficha docente de la asignatura “Lengua C I (italiano)”, publicada en la web de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba.

Estas competencias son comunes para todas las lenguas extranjeras ofertadas en nuestra Universidad.<sup>5</sup>

### **2.3 Resultados de aprendizaje**

Unas de las tareas en las que el profesor debe hacer mayor hincapié es la adecuación de los objetivos de las enseñanzas a las competencias que los alumnos deberán adquirir al cursar una determinada asignatura o titulación. Los resultados de aprendizaje para esta asignatura, en consonancia con lo anteriormente expuesto, se han definido en relación con las competencias a adquirir por los alumnos, considerando estos como la concreción de aquellas en una serie de resultados que podrán ser evaluados al final del proceso formativo.

En general, puede decirse que la finalidad de la enseñanza de una lengua extranjera es adquirir el conocimiento de una serie de estructuras determinadas que permitan la comunicación tanto oral como escrita con personas que poseen ese mismo código lingüístico, utilizando para ello expresiones gramaticales y léxicas correctas. Eso supone únicamente el primer paso. Desde el punto de vista del conocimiento dominar una lengua moderna implica acceder a otro mundo cultural diferente del nuestro, nos prepara para poder comprender otras formas de pensamiento y nos permite acceder a una realidad diferente. Tenemos que hacer del futuro traductor un experto no solo en la lengua objeto de estudio, sino también en la cultura propia de los hablantes de dicha lengua. En lo concreto, nuestra asignatura se dirige a un público que no solo quiere aprender una serie de estructuras que permitan la comunicación sino, y sobre todo, se dirige a futuros traductores. No se puede, por lo tanto, no mencionar la importancia que tiene un atento estudio gramatical, sobre todo a nivel contrastivo, tratándose del estudio de lenguas afines como son el italiano y el español. Hay que sensibilizar al alumnado para la actividad traductora, tratando en clase de lengua extranjera aspectos relacionados con la traducción.

Los resultados de aprendizaje que los alumnos deberían adquirir con la asignatura de “Lengua C I (italiano)”, y que serán evaluados de forma explícita, se enumeran a continuación:

- a. Capacidad para la comprensión y expresión oral en italiano. El alumno tiene un amplio abanico de elementos léxicos de la lengua meta, incluyendo expresiones útiles en su ámbito de trabajo, es decir, en la clase. Esta competencia ha de mostrar conocimiento del significado de los elementos léxicos así como una correcta utilización del vocabulario. Resulta de singular relevancia el aprendizaje del léxico propio de la tipología de textos en la lengua origen, a la que ha de enfrentarse un traductor en el futuro. Existen dos razones fundamentales para ello:
  - La comprensión del texto original, en el caso de la traducción; la distinción de sus rasgos lingüísticos y de las características propias de los distintos géneros textuales.

- El mayor conocimiento de la materia dentro de la cual se enmarca el texto que se ha de traducir.

Por ello, la competencia léxica ha de ser fundamental a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dirigida a estudiantes de Traducción e Interpretación. Finalmente, esta labor de lexicografía que el alumno ha de realizar se completa con la traducción C/A de los textos propuestos en clase y para un trabajo autónomo y que será la mejor prueba para enfrentarse, a lo largo de su *curriculum studiorum*, a las asignaturas de traducción de la lengua C que se incluyen en el plan de estudios del Grado de Traducción e Interpretación: Traducción General, Periodística, Literaria, Jurídica y Científico-Técnica.

Con ello, pretendemos cubrir los siguientes cuatro objetivos referidos a los elementos léxicos, tanto a nivel de comprensión de los ítems cuyo significado es más transparente y directo como de los elementos más complejos para el hispanohablante:

- Que el alumno adquiera un amplio abanico léxico, incluyendo la terminología básica relacionada con distintos campos especializados.
- Que sea capaz de reconocer los falsos amigos.
- Que comprenda las abreviaturas propias de cada ámbito de traducción.
- Todo ello, además, desde una perspectiva contrastiva, tomando como referencia la lengua materna.

- b. Capacidad para la comprensión y expresión escrita en italiano. El estudiante debe emplear la gramática correctamente. Para ello, debe mostrar la utilización de oraciones complejas con corrección gramatical así como del resto de las reglas gramaticales de la lengua término: desarrollar la competencia lectora; estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad, tomando como punto de referencia la lengua materna o la L1 del alumno; preparar al alumno para el empleo de diccionarios y obras de consulta;<sup>6</sup> sensibilizar al alumno para la actividad traductora, tratando en clase de lenguas extranjeras aspectos relacionados con la traducción.
- c. Capacidad para emplear de forma autónoma diversos métodos y materiales en el aprendizaje del idioma italiano en ámbito traductológico.
- d. Reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural en ámbito traductológico.
- e. Con respecto a la capacidad traductora, que es fundamental fomentar y desarrollar en la clase de lengua, el docente podrá realizar un ejercicio de traducción C/A para comprobar si efectivamente la aplicación directa de los contenidos lingüísticos, pragmáticos y gramaticales constituyen una herramienta dominada por los alumnos a la hora de realizar traducciones. Los parámetros posibles que el docente ha de tener en cuenta a la hora de evaluar y calificar las pruebas de traducción son los siguientes:
  - Grado de comprensión de la lengua de partida.
  - Grado de adaptación de la lengua de llegada a la lengua de partida.
  - Adecuación formal y ortográfica en la lengua de llegada.
  - Adecuación léxica en la lengua de llegada.
  - Adecuación morfosintáctica y estructural en la lengua de llegada.

## 2.4 Metodología

La primera cuestión a plantear a la hora de establecer la organización docente de la asignatura Lengua C I (italiano) es establecer las distintas modalidades de enseñanzas distinguiendo entre las más adecuadas para el horario presencial y otras para el trabajo autónomo del alumno. Hemos mantenido, por una parte, las dos modalidades contempladas por las normativas académicas de las universidades españolas con anterioridad a la reforma universitaria: las clases teóricas y las clases prácticas. Puesto que el cambio de paradigma que conlleva la convergencia europea exige que se tomen en consideración otros elementos, con el fin de que el sujeto tenga más oportunidades de ser él mismo el protagonista en la búsqueda del conocimiento, hemos incorporado otras modalidades como las tutorías, los trabajos en grupo y hemos potenciado la atención y el uso de recursos que favorezcan el aprendizaje *online* por parte del alumnado.

A continuación se expone, de manera detallada, las modalidades que se utilizarán en la docencia de la asignatura “Lengua C I (italiano)”, reagrupadas según su carácter presencial o no presencial, especificando su finalidad y determinando el volumen de trabajo que recae sobre alumnado.

### 2.4.1 Actividades presenciales

#### 2.4.1.1 Clases teóricas

Se trata de sesiones en las que el profesor expone y explica de manera explícita los contenidos teóricos relacionados con un tema o un aspecto del programa. La exposición de los contenidos de la asignatura se llevará a cabo mediante lecciones en las que el profesor ha de desarrollar los puntos principales de los contenidos teóricos de cada tema. De ahí que habitualmente se suela denominar este tipo de metodología como “lección magistral”. Las exposiciones y/o lecciones se impartirán en su mayoría en italiano. Se incidirá en las formas y usos de los elementos básicos de la morfosintaxis italiana, correspondiente a un nivel A1.

Se insistirá, por cada tema, en el cotejo de las estructuras lingüísticas de la segunda lengua extranjera, el italiano, y la nativa, el español, relacionando el tema con conocimientos previos. Se relacionarán los temas con conceptos fundamentales procedentes de la lingüística y de la gramática, de manera que el alumno afiance las nociones adquiridas con anterioridad y pueda asentar las bases para el desarrollo de una competencia interlingüística. En las clases teóricas los alumnos adquirirán los conocimientos y herramientas básicas para el análisis lingüístico de breves textos orales y escritos en italiano.

En cuanto a los recursos, se utilizarán como apoyo presentaciones en formato *power point*, así como material complementario: fichas y esquemas gramaticales, transparencias y material audiovisual, etc. Todo ello puede ayudar a estimular la participación activa de los alumnos, con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes que se pretenden transmitir. Aunque la exposición se considera una actividad que lleva a cabo preferentemente el profesor, en ocasiones, y sobre todo en el tiempo que se dedica al resumen de los temas tratados, puede que la realicen los alumnos (previamente avisados). De esta manera, los alumnos hablantes adquieren seguridad oral y, tanto los hablantes como los oyentes, afianzan los temas desarrollados.

#### 2.4.1.2 Clases prácticas

En las clases prácticas el alumnado bajo la dirección del profesor aborda el estudio de determinados apartados del programa que resultan de especial interés y cuyo tratamiento no siempre requiere un desarrollo teórico. Las clases prácticas contemplan la realización de actividades y tareas orientadas tanto a mostrar la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas como al desarrollo y adquisición de las principales destrezas lingüísticas. Todas ellas tienen como finalidad la de mostrar a los estudiantes cómo deben actuar. Las clases prácticas se impartirán en italiano. Se organizarán en los espacios destinados a la docencia como el aula y el laboratorio de idiomas. En las clases prácticas desarrolladas en el aula se contará con el equipamiento básico y se contará además con recursos de reproducción audio y, en ocasiones, video, indispensables para proporcionar al estudiante material didáctico audiovisual.

Las prácticas en el laboratorio de idiomas estarán orientadas a la explotación de los recursos presentes en internet para el aprendizaje del italiano así como a la exploración de páginas web que muestren aspectos relevantes de los usos y los hábitos de los italianos. Las clases prácticas, tanto en el aula como en el laboratorio de idiomas, se podrán desarrollar, por parte del estudiante, de manera individual o en grupos de tamaño pequeño (2-3 alumnos) o mediano (5-6 alumnos), siempre supervisado y asesorado por el profesor que deberá comprobar y corregir el trabajo llevado a cabo en una dinámica de retroalimentación tanto sobre el proceso (actitudes procedimentales: saber hacer) como sobre el resultado (saber).

Las actividades prácticas planteadas se dividirán en actividades que se llevarán a cabo con el grupo grande y las que se realizarán con el grupo pequeño. Las primeras se enmarcan y constituyen las unidades didácticas que componen el curso. De manera que a menudo son complementarias a las exposiciones teóricas del profesor. Ejercicios parecidos se proponen en las clases prácticas, variando el material, las instrucciones y el nivel de dificultad de los ejercicios, con el fin de reforzar los conocimientos adquiridos y asimismo verificarlos. Las clases prácticas son el mejor momento para afianzar estrategias de traducción y trabajar con los alumnos en los elementos lingüísticos y culturales relacionados con la traducción de breves y fáciles textos C/A.

#### 2.4.1.3 Trabajos en grupo

Gracias a este parámetro, se medirá la capacidad humana de asumir responsablemente el desarrollo de las tareas necesarias para cumplir un objetivo. Se trata de una metodología y a la vez de una estrategia que se sustenta en el principio del “aprendizaje cooperativo en grupo pequeño”, aprendizaje sinérgico ya que el resultado final del conjunto es mayor que la suma de los resultados individuales. El éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional. El aprendizaje cooperativo llevado a cabo en pequeños grupos, de 3-4 alumnos, destaca por su versatilidad (podemos utilizarla tanto en grupos grandes como pequeños) y, sobre todo por su adecuación para conseguir un papel activo del alumno en el logro de sus aprendizajes.

El trabajo en grupo constituye una modalidad que vamos a adoptar también para el trabajo del alumno fuera del aula pero con una finalidad distinta, puesto que, como se verá más adelante, se pretende que el alumno profundice de manera autónoma aspectos lingüísticos pero sobre todo culturales demostrando su capacidad por manejar recursos y material bibliográfico, así como el uso instrumental de la lengua.

#### 2.4.1.4 Tutorías individuales /participación en foro online

La adaptación al EEEES conlleva una transformación de la acción tutorial y el aprovechamiento de su potencial con respecto al modelo tradicional de universidad. Por una parte las tutorías tendrán su función tradicional, en la que cada alumno podrá consultar al profesor sus dudas relacionadas con el contenido de la asignatura, o bien pedirle orientación en su formación académica. Se invitará al alumnado a que acuda por lo menos una o dos veces a lo largo del curso. De ello quedará constancia en el registro de observación. Sin embargo en el proceso de enseñanza y aprendizaje el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando se combina de manera planificada con otras modalidades organizativas del proceso formativo. De forma que, en los nuevos formatos de acción tutorial colectiva o de tutoría virtual (foro online en la plataforma *Moodle*), el alumno será llamado a participar activamente planteando dudas, aportando material o contestando a preguntas relacionadas con el contenido de las clases teóricas o de los trabajos de grupo no presenciales. La tutoría se transforma así en una importante herramienta de seguimiento y de supervisión, así como de evaluación continua para el profesor.

#### 2.4.1.5 Actividades de evaluación: test y exposición

En las horas de trabajo presencial se computan también las empleadas en actividades de evaluación, siguiendo el principio de evaluación continua y formativa. Estas actividades contemplan por una parte la realización y revisión de breves test, que veremos de manera más detallada en el apartado dedicado a la evaluación, y por otra las exposiciones o presentaciones de los trabajos de grupo llevados a cabo en el horario no presencial. Les corresponderá el 25% de la nota final. Las exposiciones se realizarán en italiano. Cada grupo tendrá además que producir material de apoyo como presentación *power point* y un resumen para la clase que deberá entregarse previamente a las exposiciones para permitir a los estudiantes tomar contacto con el tema abordado y plantear preguntas o aportar datos durante la exposición. El número de horas dedicadas a exposiciones dependerá del número de alumnos matriculados en la asignatura y que efectivamente siguen el curso. Las presentaciones en clase tendrán una duración breve (diez minutos) y se harán a lo largo de todo el curso. Hasta aquí se han presentado las modalidades de enseñanza según las cuales se va a organizar la docencia presencial y al amparo de las cuales se llevan a cabo una serie de actividades bajo la supervisión directa del profesor. La planificación docente incluye, además, como se aclaraba anteriormente, actividades no presenciales que contemplan la realización por parte de los estudiantes de trabajos fuera del aula debidamente programados, detallados y computados en tiempo.

### 2.4.2 Actividades no presenciales

#### 2.4.2.1 Estudio y trabajo autónomo (ejercicios)

El trabajo autónomo utiliza procesos cognitivos de forma estratégica y flexible en función del objetivo. El estudiante utiliza estrategias de aprendizaje dadas por el profesor para organizar y sintetizar la información en situaciones controladas de aprendizaje. Se trata del conjunto de actividades que el alumno desarrolla en el repaso y revisión de los conocimientos y habilidades adquiridos tanto en las clases teóricas como prácticas. Por otro lado, la emergencia de sistemas semi presenciales (de los que hemos integrado tres: tutoría, correo electrónico, foros de debate) suponen unos contextos en los que cobra un relieve singular el estudio y

el trabajo autónomo del alumno universitario. Además, debe ser capaz de reflexionar sobre la efectividad de los tiempos utilizados para la preparación y debe ser capaz de realizar reflexiones posteriores de auto-evaluación. A este fin el rol del profesor no será el de enseñar a los estudiantes técnicas y métodos de aprendizaje sino a ser estratégicos y capaces de actuar intencionadamente para conseguir unos resultados. De ahí que se tendrá especial cuidado en el proceso de comunicación durante la instrucción en el aula, se asesorará al estudiante (mediante tutorías) y se le suministrará información referencial sobre la propia materia.

En este sentido la página de la asignatura en la plataforma virtual *Moodle* funcionará como referencia para el alumnado. Facilitará la comunicación entre profesorado y alumno, y promoverá la responsabilización y la autonomía del alumno. Se evaluará de forma continua procesos y resultados dejando constancia de ello en el registro de observaciones. Los criterios de evaluación se explicitarán al alumnado de manera que puedan hacer un uso estratégico de ellos. Las horas estimadas suficientes para el estudio de la asignatura y los ejercicios son unas setenta de las noventa totales dedicadas por el alumnado a actividades desarrolladas fuera del aula. Dada la naturaleza del aprendizaje de una lengua extranjera, se estima que el volumen principal de horas de estudio personal y de trabajo autónomo se distribuya homogéneamente a lo largo del curso.

#### 2.4.2.2 Trabajo de grupo

En las restantes veinte horas de actividades no presenciales el alumno se dedicará a la preparación de trabajos en grupo. Calcular el número de horas que, individualmente y en grupo, ocupa a cada alumno es tarea sujeta a un margen de error considerable dependiendo de factores tan variado como el tipo de tarea encomendada, las características peculiares y generales del grupo, la escasa capacidad de planificación de trabajo. Por estos motivos y aunque se trate de una modalidad que se realiza fuera del aula y en ausencia del profesor, se hará entrega (y colgar en *Moodle*) al principio del curso de una relación en la que se detallan las tareas específicas a desarrollar, las respectivas consignas, fechas de entrega y/o exposiciones, dispositivos de seguimiento y supervisión, y criterios de evaluación. Asimismo quedarán establecidos desde el principio el número de los grupos de trabajo y su composición. Para ello se formarán unos equipos a partir de los integrantes de los grupos que asisten a las clases prácticas de grupo de tamaño reducido.

Entre las actividades formativas presenciales se contempla el desarrollo de lecciones magistrales y la realización de actividades prácticas con el grupo grande (exposición de trabajos, visionado de audiovisuales); y de otras más apropiadas para llevarlas a cabo con grupo reducido (prácticas en laboratorio de idiomas, conversación dirigida, actividades de *role-play*, ejercicios de interacción, actividades de autocorrección y corrección entre pares, traducciones, etc.). Las actividades no presenciales contemplan la realización por parte de los estudiantes de trabajos fuera del aula debidamente programados y computados en tiempo. Para ello se contará con la página *Moodle* de la asignatura.

### 2.5 Técnicas y métodos docentes específicos

Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumno según las modalidades y actividades de enseñanza arriba enumeradas, unas modalidades orientadas además al desarrollo de determinadas competencias generales (o básicas y transversales) y universitarias, procede tomar otra decisión igualmente importante: determinar la metodología

y las técnicas docentes a utilizar en relación a la naturaleza de la materia así como al desarrollo de unas competencias específicas. Las acciones docentes, que se llevarán a cabo en el aula, se plasmarán a partir de un enfoque metodológico ecléctico. La docencia de la asignatura “Lengua C I (italiano)” combinará técnicas de índole diferente inspiradas en diferentes métodos de enseñanza de las lenguas, cuya mezcla intenta por un lado ajustarse al perfil de los discentes, a los resultados de aprendizaje fijados para esta asignatura en el diseño del grado, y por otra parte a las directrices elaboradas por el MCER en tema de competencias lingüísticas y los métodos docentes. No hemos de olvidar que la enseñanza se produce en unas condiciones determinadas las cuales influyen en la elección de un método u otro, encaminado a conseguir unos resultados concretos contando con unos medios específicos. Por eso, teniendo en cuenta el ámbito en el que nuestra asignatura se imparte, el método didáctico específico adoptado parte de los principios de una orientación lingüístico-traductológica y de la necesidad de conjugar contenidos auditivos, gramaticales, léxicos, temáticos y traductológicos en cada una de las unidades didácticas que el alumno sea capaz, al finalizar el curso, de comprender el lenguaje italiano hablado, el bagaje gramatical que sustenta cada estructura sintáctica, y semántica o traducir a su L1 fáciles textos principalmente de índole divulgativa.

Es fundamental, de hecho, que el alumnado desarrolle unas competencias, las que hemos desarrollado en los sub apartados anteriores, con un enfoque directo y claro hacia la traducción. *In primis* tiene que desarrollar la capacidad para hablar y escribir de manera adecuada según la situación y el fin que quiera alcanzar, pero, también, por otra parte se supone que unos estudiantes de Traducción deben fundamentar su conocimiento instrumental del italiano sobre unos cimientos científicos que le permitan no solo desarrollar un mecanismo de autocontrol (*monitoring*) sobre sus actos lingüísticos en italiano, sino también incrementar su competencia metalingüística y con ella un acercamiento crítico y autónomo al estudio de este idioma y a la traducción C/A. El itinerario a seguir en el desarrollo temático del programa está compuesto por cuatro macro-fases según el siguiente esquema:

- a. **Motivación**, se pretende que el alumno fomente el interés por la materia concienciándolo de la importancia del conocimiento de la misma en su aplicación a la actividad profesional futura.
- b. **Globalidad**, o comprensión oral o escrita.
- c. **Análisis, síntesis y/o reflexión** que se centran en los aspectos gramaticales (léxicos) y funcionales presentes en el texto (y si los hubiera también culturales).
- d. **Valoración** de los conocimientos adquiridos: con preguntas a respuesta múltiple, esquemas, transcodificación y *clozes*, monólogos, redacciones y breves traducciones.

## 2.6 Evaluación

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje consta de tres fases esenciales: la primera es la planificación docente en el que debemos establecer los objetivos, las competencias, los contenidos y la metodología que aplicaremos; la segunda fase es la ejecución o realización de las actividades programadas; la tercera es la evaluación, recurso que nos permite comprobar si los objetivos fijados han sido logrados. Es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación del aprendizaje varía sustancialmente según cuál sea el método o enfoque seguido. La evaluación informa sobre el grado de consecución de los objetivos y la eficacia de las opciones metodológicas que intervienen en nuestra actuación docente.

Como proceso sistemático de recogida de información permite valorar el estado de conocimiento de los alumnos, tanto en su momento inicial como terminal, calibrar la adecuación de lo alcanzado con nuestras propuestas, volver a formular, en caso necesario estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de facilitar una mejor transmisión e integración de los contenidos señalados. Consideramos que la evaluación ha de plantearse no solo como una vía de control de los conocimientos, sometida por otra parte a un sistema de calificaciones exigido, sino como un proceso que ha de poder proporcionar tanto al profesor como al alumno informaciones acerca de la validez de sus respectivas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Entendida así, la evaluación ha de ser informativa y formativa a la vez, en cuanto que nos permite valorar en qué medida se alcanzaron los objetivos de la enseñanza-aprendizaje, cuáles fueron el proceso educativo las deficiencias o inadecuaciones que dificultaron la consecución de lo propuesto, cuáles son a la vista de los resultados las nuevas formulaciones pedagógicas que se imponen.

En este sentido, junto con el examen final centrado en la “medición” de los resultados de aprendizaje, se activarán estrategias de evaluación continua y dispositivos de seguimiento. El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar las actividades evaluativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dotándola de una relevante función formativa e informativa. Este planteamiento es en línea con el proceso de adaptación al EEEES y el cambio metodológico que conlleva el proyecto europeo de aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*). Este cambio de modelo supone un cambio de paradigma al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza. Además, el sistema de evaluación por competencias propuesto por el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje impone una reorientación de los mecanismos considerados “tradicionales”, de tipo sumativo y con protocolos basados en la realización de exámenes y trabajos valorados al final del proceso de aprendizaje.

Se pide al profesorado que incluya otras modalidades de evaluación (continua, diagnóstica, hetero evaluación) que garanticen la participación del alumno en el proceso, que aumenten el desarrollo de sus capacidades y que presten al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar los tipos de errores más relevantes, para enmendarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la evaluación continua durante el curso va orientando al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Tiene también una función motivadora, reforzando un esfuerzo mantenido mediante el logro de sucesivas metas próximas. La evaluación continua y formativa orienta también al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz. Así definida, la evaluación se transforma en un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de los que está siendo objeto de evaluación, y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Nos gustaría señalar que diseñar un sistema de evaluación adecuado para la asignatura “Lengua C I (italiano)” es una tarea compleja, como consecuencia de la concurrencia de diferentes marcos que la determinan. Por una parte, los nuevos planes de estudios se plasman y concretizan un modelo de enseñanza superior nuevo que impone integrar en la planificación docente tanto el sistema de evaluación como los contenidos y los métodos, y diseñarlos de acuerdo con las competencias a alcanzar por el alumno. La ficha contenida en la memoria del

Grado de Traducción e Interpretación recomienda ajustar la evaluación de la materia, y por consiguiente de la asignatura, a una evaluación continuada, sin que ello suponga prescindir de los exámenes o pruebas escritas finales. En lo que respecta al diseño de sistema de evaluación ofrece unas indicaciones más detalladas especificando que este tendrá en cuenta, además del examen (cuyo valor no superará el 50% de la calificación final), el control de asistencia y participación en clase, las actividades realizadas en grupo (seminarios de discusión y debate, ejercicios prácticos), exposiciones generales y realización de trabajos dirigidos. También se recomienda, a la vista de las competencias específicas a alcanzar, la inclusión de pruebas orales para fomentar y evaluar la capacidad comunicativa así como breves y sencillas traducciones C/A para acostumbrar al alumno a establecer estrategias de traducción fundamentales para el desarrollo de su recorrido académico.

Por otra parte, el marco institucional de la propia Universidad de Córdoba, impone en sus Estatutos y en el Reglamento de Régimen Académico, una evolución sumativa centrada en el examen final como herramienta principal, en las calificaciones numéricas como indicador único y en el carácter individual de la evaluación. De hecho, el Reglamento de Régimen Académico<sup>7</sup> da una indicación somera en cuanto a los criterios de evaluación en su Título III, Capítulo IV, Artículo 37. Los sistemas de evaluación deberán considerar cuantas actividades se incluyan en la programación de la docencia de cada asignatura, en particular:

- a. La participación del estudiante en las clases teóricas y prácticas que se imparten, así como en los seminarios y demás actividades complementarias.
- b. Los trabajos presentados en relación con el contenido de la asignatura.
- c. Los exámenes parciales o finales que se realicen de acuerdo con la programación docente de la asignatura.

Sin embargo, los artículos del 38 al 56 (capítulos V y VI) se refieren únicamente a los exámenes, y todo cuanto se dice con respecto a las calificaciones finales está directamente vinculado a la realización de exámenes. Se trata de un marco, por tanto, que sigue considerando el examen como herramienta fundamental de la evaluación, hasta el punto que los períodos de evaluación se establecen en base a un calendario de exámenes.

Un tercer aspecto a tener en cuenta, y que tiene estrechas imbricaciones con lo dicho anteriormente, son las recomendaciones del Marco Común Europeo en relación a la evaluación de la competencia lingüística. No olvidemos que la materia “Lengua C I (italiano)” se incluye en el módulo de Formación Básica con objeto de alcanzar el nivel B1. El concepto de nivel está intrínsecamente unido con el de competencia.

Antes de exponer los criterios y los instrumentos de evaluación cabe destacar un aspecto práctico importante. Desde el comienzo del curso el sistema de evaluación que se implementará para la asignatura “Lengua C I (italiano)” se hará público a través de varios sistemas: la guía docente de la asignatura disponible en la página web de la Facultad de Filosofía y Letras; la página de la asignatura en *Moodle*; la presentación de la asignatura en la primera sesión de clase; las tutorías.

A continuación se presentan los criterios y los instrumentos utilizados (mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos), su relación con las competencias a desarrollar y los objetivos a alcanzar en la asignatura, su relación con las actividades (y modalidades organizativas de la docencia) incluidas en la programación docente de la asignatura, el esquema de la ponderación de cada elemento en la evaluación global y los mecanismos de seguimiento adicionales disponibles.

### 2.6.1 Estrategias y criterios de evaluación

La evaluación se llevará a cabo combinando el doble sistema de evaluación indirecta, final y certificativa, a través del examen final, y de evaluación directa, formativa y semi continuada, a través de la presentación y exposición de los trabajos propuestos, la asistencia a tutoría y la participación en las actividades llevada a cabo en clase. De forma general, se valorarán, en cada una de las tareas realizadas la corrección gramatical y ortográfica, la adecuación y la riqueza léxica, la organización textual y su adecuación al acto comunicativo y traductológico en el que se inserta.

Se trae a colación la tabla 1 de triple entrada, que hemos elaborado para la guía docente, y que deja de manifiesto las correspondencias entre las competencias a desarrollar, los instrumentos de evaluación seleccionados y la ponderación de cada elemento en la evaluación global.

**Tabla 1.**

Competencias	Instrumentos					Total
	Pruebas respuesta corta	Pruebas objetivas	Pruebas orales	Registros observación	Trabajos y proyectos	
CB1	X	X		X	X	
CB2	X	X	X	X		
CB3	X	X	X	X	X	
CB4	X	X	X	X		
CB5	X	X		X		
CB6	X	X		X	X	
CB7	X	X		X	X	
CU1	X	X	X			
CU2	X	X	X		X	
CU3					X	
CE1		X			X	
CE2	X	X	X	X	X	
CE3	X	X		X	X	
CE8			X	X		
CE9		X		X	X	
CE10			X	X		
CE11	X	X		X	X	
CE12		X		X	X	
CE16		X			X	
CE17	X	X			X	
CE19	X				X	
TOTAL	15%	50%	10%	10%	15%	100%

Fuente: Guía docente de la asignatura Lengua C I italiano [<http://www.uco.es/filosofiayletras/>]

Siguiendo las indicaciones del plan de estudios del Grado para la materia “Lengua C I (italiano)” en la que se incluye la asignatura objeto de esta investigación, e integrándola con lo dispuesto por el MCER, hemos estimado oportuno elegir las herramientas de evaluación que se detallan a continuación.

#### 2.6.1.1 Pruebas de respuesta corta y pruebas objetivas

Hemos reagrupado estas técnicas ya que supondrán las pruebas a desarrollar por el alumno durante el examen final. Estas pruebas pretenden evaluar los conocimientos lingüísticos así como las destrezas adquiridas a través de una serie de diferentes tipos de ítems o preguntas. El examen constará de cuatro partes: en la primera se evaluará la comprensión oral y escrita sometiendo al alumno a un dictado, pruebas de verdadero-falso, de elección múltiple, de emparejamiento u ordenación de elementos y preguntas cortas. En la segunda parte se evaluará la comprensión auditiva pidiendo al alumno que conteste a preguntas relacionadas con la audición del dictado. En la tercera parte, la más conspicua del examen, se evaluará la competencia gramatical con ejercicios de tipo *cloze*, de llenar hueco, de tipo estructurales, de corrección de errores o breves redacciones; se incluye también una parte dedicada a la traducción directa y, en ocasiones puntuales, inversa (trabajando con los dos idiomas el alumno es capaz de trabajar adoptando un método contrastivo, fundamental para su *curriculum studiorum*). Se trata de unas cuantas frases que reúnen los argumentos gramaticales más señalados y un léxico conocido. En la cuarta parte, se evaluará la competencia funcional y léxica del alumno mediante ejercicios de funciones, de sinónimos y antónimos. El examen supondrá el 50% de la nota final.

#### 2.6.1.2 Pruebas orales

Bajo este epígrafe es nuestra intención reunir dos distintos tipos de pruebas: una entrevista individual y una prueba de verbos. Las dos tendrán carácter de pruebas finales y se realizarán de manera contextual al examen. Las pruebas orales en su conjunto supondrán el 15% de la nota final.

#### 2.6.1.3 Registro de observaciones, trabajos y proyectos

Hemos reagrupado estas técnicas porque consideramos que son técnicas paralelas. La participación en las clases presenciales y demás actividades propuestas en clase (trabajos en grupo o proyectos) se considerará esencial para la evaluación, pudiendo suponer un incremento de hasta un 10% de la nota final de la asignatura para aquellos alumnos que han asistido y participado regularmente y de forma responsable.

La valoración de estas actividades relacionadas con la participación se realizará de forma global y continuada.

La calificación final de cada alumno se obtendrá mediante la ponderación de los elementos arriba mencionados.

### 3. Conclusiones

En el marco del modelo educativo impulsado por la reforma universitaria cabe destacar un cambio de paradigma docente propiciado por los nuevos roles asignados a alumno

y profesor, por la centralidad del aprendizaje y por la importancia otorgada a una formación en competencias.<sup>8</sup> De ello, y por lo que a la planificación de acciones didácticas concierne, deriva que en lugar de métodos expositivos de transmisión de información, de receptividad por parte del alumno y de reproducción pasiva de los conocimientos adquiridos, se prefieran unas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las técnicas docentes adoptadas deberán adecuarse a un modelo educativo centrado en el aprendizaje auto gestionado por el estudiante y tutorizado por el profesor (*life long learning*). Se trata de un principio inspirador de los nuevos planes de estudios que queda plasmado en la planificación docente que hemos venido desarrollando a lo largo de este trabajo.

De todo lo expuesto anteriormente se concluye que los paradigmas de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar dicho proceso, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza preestablecida, a modelos dirigidos al aprendizaje en constante evolución, y por otra, al cambio en los perfiles de docentes y alumnos. En este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los alumnos, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. El nuevo esquema demanda que los alumnos sean expertos buscadores de información, lectores críticos que pueden determinar pertinencia, veracidad, relevancia de la información.

Con la planificación de la docencia de la asignatura Lengua C I (italiano) - que se enmarca el plan de estudios del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba- hemos querido aportar nuestra experiencia práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LS tras cuatro años de trabajo desde la implantación del mencionado grado en el curso académico 2010-2011. Cuatro años que han servido para afianzar herramientas, para familiarizarse con las competencias, para mejorar las técnicas de evaluación permanente y para poder ofrecer a nuestro alumnado una docencia en continuo desarrollo.

## Notas

1. *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación*, presentado en Oviedo en 1999, cuya validez, como se afirma en su introducción, también se extiende a los docentes universitarios.
2. Abreviación de Marco Común Europeo de Referencia.
3. Abreviación de Espacio Europeo de Educación Superior.
4. La asignatura de 6 créditos ECTS corresponde a 150 horas de trabajo por parte del alumno, de las que un 40% (60 horas) son presenciales y un 60% (90 horas) son no presenciales.
5. **Competencias Básicas (genéricas o transversales):**  
**Competencia Básica 1 (CB1):** capacidad para afianzar e incrementar, a partir de los aprendizajes adquiridos previamente, los contenidos básicos de las materias del Grado.  
**Competencia Básica 2 (CB2):** dominio de los recursos básicos de la comunicación oral y escrita.  
**Competencia Básica 5 (CB5):** dominio de los conocimientos necesarios para ampliar las posibilidades de aprendizaje de manera autónoma.  
**Competencia Básica 6 (CB6):** capacidad para aplicar en el ámbito profesional los conocimientos adquiridos.  
**Competencia Básica 9 (CB9):** capacidad para reconocer y asumir la diversidad de género y la multiculturalidad, y para actuar de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.

**Competencias Universitarias:**

**Competencia universitaria 1 (CU1):** *acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.*

**Competencia universitaria 2 (CU2):** *conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TICS.*

**Competencias Específicas:**

**Competencia específica 10 (CE10):** *conocimiento de los convenios y colaboraciones en la relación con otros centros extranjeros para el intercambio de experiencias y aprendizajes, y fomento del espíritu participativo.*

**Competencia específica 11 (CE11):** *capacidad para realizar trabajos de asesoramiento y de corrección lingüística, así como gestión del libro y orientación de la lectura en bibliotecas.*

6. A ello, además, cabe añadir el empleo de las nuevas tecnologías, es decir, preparar al alumno para el manejo de buscadores y metabuscadores *on line*, glosarios y diccionarios electrónicos, sistemas audiovisuales y multimedia, etc.
7. [https://www.uco.es/organizacion/secretariageneral/images/doc/docs/reglamentos/RRA\\_Grado\\_Master\\_Refundido.pdf](https://www.uco.es/organizacion/secretariageneral/images/doc/docs/reglamentos/RRA_Grado_Master_Refundido.pdf)
8. A este propósito, he consultado los siguientes documentos: De Miguel Díaz (dir.), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (Proyecto EA2005-0118); *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad* de la Comisión ministerial; Suárez-Arroyo, *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro* (2005). Todos ellos disponibles en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-otros.html>. [On-line] [Consulta 21 de julio de 2014]

## Bibliografía

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ausubel, N.H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Biggs, J.B. (1989). *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*. Philadelphia: Higher Education Research and Development.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mit Press.
- De Miguel-Díaz, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. <http://www.uvic.es/> [Consulta 21 de julio de 2014].
- Escuela de hostelería y turismo Alcalá de Henares. (2008). *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación*. [pdf]. <http://www.ehtalcala.com/> [Consulta 8 de enero de 2014].
- Kitchener, S. K. (1986). *Adult cognitive development. Methods and models*. New York: Praeger publishers.
- Le Borterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attactuer étrange*. Paris: Les editions d'organisation.
- Meirieu, P. (1989). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Bayard ed.
- Meirieu, P. (1990). *Deberes para casa*. Madrid: Narcea.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f.). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. [pdf]. <http://www.uco.es/> [Consulta 21 de julio de 2014].
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Suárez-Arroyo, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. [pdf]. <http://www.uco.es/> [Consulta 21 de julio de 2014].
- Universidad de Córdoba. (s.f.). *Reglamento de régimen académico de los estudios de grado y máster de la Universidad de Córdoba*. [pdf]. <https://www.uco.es/> [Consulta 8 de enero de 2014].
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de Córdoba. (2013/2014). *Ficha docente de la asignatura Lengua C I (italiano)*. [Marangon, G. Profesora encargada]. <http://www.uco.es/filosofiayletras/> [Consulta 8 de enero de 2014].
- Tuning Educational Structure in Europe. (2001-2002). *Informe final de la primera fase del proyecto*. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php> [Consulta 8 de enero de 2014].